



Prácticas para fomentar el Aprender a Aprender en la educación infantil: hallazgos descriptivos de un proyecto internacional de investigación cualitativa

María del Carmen Huerta Guerra

INVALSI (Istituto Nacional para la Evaluación del Sistema Educativo y la Formación) (Italia)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5558-7203>

Víctor Gerardo Cárdenas González

Universidad Autónoma Metropolitana (México)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9849-2987>

Darío de León

Universidad de la República (Uruguay)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5558-7203>

RESUMEN

Aprender a aprender (AaA) es una de las competencias clave en la sociedad del conocimiento. Dada su reconocida importancia, muchos países la han incluido en su currículo nacional. Hasta la fecha, poco se sabe si los docentes promueven dicha competencia en las aulas. Esta investigación exploratoria cualitativa investiga si los docentes de educación infantil de los países participantes favorecen el AaA a través de sus prácticas de enseñanza, identificando similitudes y diferencias entre los países participantes. Los participantes incluyen 23 docentes de educación infantil: 5 en Italia, 4 en México, 10 en España y 4 en Uruguay. Para la recogida de información utilizamos entrevistas semiestructuradas y realizamos análisis de contenidos para identificar los elementos del AaA que son promovidos por los docentes. Para ello, identificamos estos elementos con las dimensiones teóricas de nuestro marco conceptual. Encontramos que los maestros participantes reportan una diversidad de actividades para fomentar esta competencia. La mayoría de las actividades promueven elementos de más de una dimensión del AaA. Sin embargo, se observan diferencias entre países tanto en el predominio de las actividades como en los objetivos pedagógicos que los docentes buscan con ellas. Los participantes en países con un currículo que promueve el AaA (Italia y España) reportan un mayor número de prácticas que favorecen el AaA que los países donde las guías curriculares para promover dicha competencia no existen o no están claras (México y Uruguay).

Palabras clave: Aprender a aprender, competencia clave, educación primera infancia, prácticas pedagógicas.

Introducción

Las investigaciones en neurobiología, psicología del desarrollo y economía coinciden en que las experiencias de aprendizaje tempranas construyen una base sólida para el rendimiento escolar posterior y otros resultados en la vida. Durante los primeros años de vida, las experiencias de aprendizaje tienen una influencia clave en la configuración del aprendizaje y el desarrollo futuro, incluido el desarrollo de Aprender a Aprender (AaA) (Shonkoff y Phillips, 2000). La disposición genética para aprender necesita un ambiente adecuado y estímulos para desarrollarse. Los niños pequeños son extremadamente dependientes de los estímulos recibidos en el hogar y en los centros de Educación Infantil Temprana (EIT). Por lo tanto, los maestros tienen un papel importante en la construcción de las bases para el aprendizaje permanente de los niños.

Desde principios de la década del año 2000, la promoción de competencias en las escuelas, incluyendo el AaA, ha ganado terreno (OCDE, 2001; UNESCO, 2002). Esto se debe al reconocimiento de la amplia gama de habilidades y capacidades necesarias en el mundo actual (OCDE, 2015a). Por ejemplo, en el 2006, el Consejo Europeo instó a sus Estados miembros a promover competencias clave (Comisión Europea, 2006), incluyendo el AaA. Recientemente, aconsejó promover dicha competencia a partir de la primera infancia (Comisión Europea, 2018). Este creciente interés ha influido en la inclusión de esta competencia en los currículos nacionales de muchos países europeos y latinoamericanos (Patera, 2018). A pesar de ello, las decisiones sobre cómo implementar el currículo y a través de cuáles prácticas pedagógicas son tomadas por las escuelas y los docentes (OCDE, 2015b). Entender lo que los docentes piensan y lo que hacen para fomentar esta competencia es clave para identificar el apoyo pedagógico que necesitan para que el AaA cobre vida en las aulas.

Este estudio forma parte de un proyecto de investigación internacional, cuyo objetivo es identificar connotaciones culturales y representaciones del AaA. En este estudio, investigamos si el AaA está siendo fomentado por los maestros de educación infantil (educación inicial o educación preescolar). También indagamos posibles similitudes y diferencias entre los países participantes: Italia, México, España y Uruguay. Estos países tienen diferentes prioridades con respecto a los conocimientos, habilidades y valores que los estudiantes deben aprender. El AaA no se considera en las guías curriculares de todos los países en cuestión. Por lo tanto, es pertinente investigar a nivel exploratorio, si los docentes participantes reportan implementar actividades que fomenten el AaA.

Revisión de la literatura

En esta sección se describe el marco teórico adoptado en este artículo. Se revisan algunas de las principales definiciones del AaA en la literatura; y se identifican los componentes del AaA que son relevantes en la primera infancia. Asimismo, se describe si esta competencia forma parte del currículo nacional de los países participantes. Esta descripción proporciona una primera mirada sobre la posibilidad que los docentes favorezcan esta competencia.

Numerosas definiciones y etiquetas del AaA (aprender cómo aprender (Mayorga, Gallardo y Jimeno, 2015), enfoques de aprendizaje, función ejecutiva, entre otros) se pueden encontrar en la literatura (Stringher, 2016). Hasta la fecha, no existe consenso alguno respecto a su definición, terminología o componentes. Sin embargo, la mayoría de los expertos coinciden en que se trata de una competencia compleja y transversal, compuesta por un

conjunto diverso de elementos. Según la revisión sistemática de Stringher, el AaA es:

“... la capacidad holística para aprender que establece las bases para el aprendizaje a lo largo de la vida y que media los futuros logros de aprendizaje. Esta capacidad se construye gradualmente durante los primeros años de vida mediante la interacción de la dotación genética de los niños (determinando su nivel de maduración cerebral) y su entorno social inmediato (particularmente, familia y servicios para la infancia). Este potencial de aprendizaje se compone de conocimientos, habilidades y comportamientos. Entre ellos, recursos mentales cognitivos, metacognitivos y socio-afectivos-motivacionales.” (Stringher, 2016, p. 112)

Hemos adoptado esta definición ya que es una definición comprehensiva que incorpora elementos de diferentes paradigmas teóricos. El énfasis puesto en el carácter holístico del concepto es más que una figura discursiva. Significa que AaA no es equivalente a la metacognición, ni a ninguno de sus elementos constitutivos. Varios investigadores (Demetriou, 2014; Hautamäki, Hautamäki y Kupiainen, 2010; Hoskins y Fredriksson, 2008; Kupiainen, Hautamäki y Rantanen, 2008) afirman que un marco adecuado para operacionalizar el concepto de AaA requiere un modelo de tres dimensiones: cognitivo, afectivo y metacognitivo. Además, todos ellos han llegado a la conclusión de que la dimensión social debe formar parte del concepto, dado que AaA es un objetivo educativo fomentado en entornos educativos (Claxton, 2008).

Cada dimensión se compone, a su vez, de diversos elementos. Basado en Stringher (2016) y otros autores, identificamos a continuación los elementos del AaA que son apropiados para niños y niñas en edad preescolar. Estos elementos se consideran los bloques de construcción del AaA que permiten el desarrollo de otros elementos del AaA más complejos que se desarrollan en etapas de vida posteriores (Caena y Stringher, 2020). Incluyen:

- Metacognición: autorregulación (cognitivo-conductual y emocional) (Brown, 1987), automonitoreo, autoconocimiento, autoevaluación, autoconciencia, reflexión (sobre el propio aprendizaje y errores propios), planificación, autonomía, pensamiento creativo e imaginación (Paour, Cabe y Haywood, 2000; Montroy, Bowles, Skibbe, McClelland y Morrison, 2016).
- Cognición: conocimiento, memoria, representación gráfica, función simbólica, aritmética, resolución de problemas, explicación causal, construcción de significados, capacidad de distinguir la realidad de la fantasía (Walker, Gopnik y Ganea, 2015).
- Afectivo-motivacional: motivación, iniciativa, autoestima, reconocimiento y expresión de emociones, esfuerzo, perseverancia y actitudes hacia el aprendizaje, construcción de significados, creatividad, inventiva, curiosidad (interés) y deseo o disposición a aprender (Claxton, 2008).
- Social: colaboración, diálogo, empatía, relaciones con adultos y con compañeros, resolución de problemas en relaciones interpersonales, pedir ayuda (cuando y si es necesario), sentido de pertenencia, participación, imitación (Claxton, Costa y Kallick, 2016).

Los sistemas educativos pueden utilizar diferentes herramientas para movilizar los elementos mencionados anteriormente. Estas incluyen orientación a través del currículo, evaluaciones del aprendizaje, capacitación inicial del profesorado y durante su desarrollo profesional. Los elementos del AaA están entrela-

zados en los diseños curriculares. Sin embargo, su énfasis está fuertemente influenciado por la cultura, los valores, las teorías educativas y las prioridades políticas. En los países participantes, los sistemas de EIT promueven, en mayor o menor medida, los componentes del AaA.

Aprender a aprender en las guías curriculares nacionales

En Italia, las Guías Curriculares Nacionales 2012 (*Indicazioni Nazionali*) indican que AaA debe enseñarse en educación infantil y en el primer ciclo de educación. Estas directrices promueven el desarrollo de la curiosidad, la voluntad de experimentar; compartir experiencias, materiales y recursos; reconocer las normas de comportamiento; desarrollar una actitud de cuestionamiento; entender los puntos de vista de los demás; el uso de errores como fuente de conocimiento; escuchar atentamente las instrucciones; ser apasionado; y conocer los procesos (MIUR, 2012). Además, afirman que las actividades deben ser significativas para los niños y deben partir del interés de los alumnos, que tengan sentido para ellos. También se espera la participación activa de los niños en la planificación, organización, desarrollo y evaluación de tareas (MIUR, 2012).

En México, las políticas educativas están experimentando una importante transformación después del cambio de gobierno en 2018. Los planes educativos y el currículo aprobado en 2017 incluían AaA como un pilar de la educación del siglo 21. Se definió como aprender a pensar; cuestionar las causas y consecuencias de diversos fenómenos; controlar los procesos de aprendizaje personal; valorar lo aprendido junto con los demás; y fomentar el interés y la motivación para aprender a lo largo de la vida (Secretaría de Educación Pública, 2017). Sin embargo, la nueva Ley General de Educación no hace ninguna referencia al AaA (Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, 2019). Dado el panorama político, los docentes son conscientes de que las orientaciones curriculares se renovarán en el próximo curso académico. Por lo tanto, AaA no es más una guía o una prioridad en sus prácticas pedagógicas.

En España, la Ley Orgánica 8/2013 de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) sitúa el AaA como la competencia que puede dar respuesta a muchos de los retos escolares actuales (Paramo Iglesias, 2017). El plan de estudios destaca la importancia de un proceso activo de enseñanza-aprendizaje que permita profundizar las competencias básicas. Asimismo, afirma que las actitudes, los valores, la motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia (LOMCE, 2013). Promueve elementos del AaA como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, el conocimiento de sí mismo, la autonomía personal, la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. (LOMCE, 2013; Paramo Iglesias, 2017).

En Uruguay, AaA no es una competencia explícitamente identificada o promovida en el currículo o en la formación inicial del profesorado. La actual Ley General de Educación promueve y fomenta el desarrollo de habilidades para toda la vida, con una perspectiva de derechos humanos. En su artículo 24, establece que:

La educación inicial tendrá como cometido estimular el desarrollo afectivo, social, motriz e intelectual (...). Se promoverá una educación integral, que fomente la inclusión social del educando, así como el conocimiento de sí mismo, de su entorno familiar, de su comunidad y del mundo natural (Senado y Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, 2009).

El marco normativo actual busca la promoción de las capacidades y oportunidades de los niños para que puedan ser protagonistas de su propio aprendizaje.

Método

Esta investigación forma parte de un proyecto internacional de investigación cualitativa coordinado por INVALSI (Instituto Nacional Italiano de Evaluación Educativa de Instrucción y Formación). El objetivo del proyecto es investigar, a nivel exploratorio, la competencia de AaA, identificando su connotación cultural y representación en los países participantes. El equipo de investigación está compuesto por investigadores de diferentes institutos de investigación: Brasil (Fundación Carlos Chagas), Ecuador (Universidad Politécnica Salesiana), España (Universidad de Cantabria), Italia (INVALSI), México (Universidad Autónoma Metropolitana) y Uruguay (Instituto Nacional de Evaluación Educativa y Universidad de la República, Facultad de Psicología). Los hallazgos presentados aquí se basan en entrevistas realizadas con maestros de educación infantil en cuatro países: Italia, México, España y Uruguay.

Participantes

En este estudio, se examinan las respuestas de los maestros de niños de 5 años (educación infantil o preescolar). El proyecto internacional especificó criterios de selección que los países debían seguir: los participantes debían tener una experiencia docente de al menos 5 años; tenían que ser seleccionados por los administradores de la escuela; y tenían que firmar un consentimiento de declaración de privacidad. En México, España y Uruguay, el método de muestreo fue de conveniencia, seleccionando a los participantes que cumplían los criterios del proyecto. En Italia, las escuelas fueron seleccionadas aleatoriamente a partir de un marco muestral. Este marco abarcaba las siguientes características escolares: ubicación geográfica (por ejemplo, Norte, Centro, Sur); situación socioeconómica del distrito; y el valor agregado de la escuela al aprendizaje de los estudiantes.

El número de entrevistas con maestros de educación infantil fue: 5 en Italia, 4 en México (Ciudad de México), 10 en España (Cantabria) y 4 en Uruguay (Montevideo). La mayoría de los encuestados eran mujeres (sólo un docente masculino en México), con edad media alrededor de 40 años en México, España y Uruguay; y de casi 55 años en Italia (véase el cuadro 1). Todos ellos fueron docentes experimentados, con más de 10 años de experiencia en México, España y Uruguay; y más de 20 años en Italia.

Tabla 1.
Características de la muestra por país participante

	Profesores		
	Sexo	Edad	Experiencia
	Mujeres	Años	Años
España	100%	42.3	15
Italia	100%	54.8	23
México	75%	40.0	11
Uruguay	100%	40.8	14

Fuente: Elaboración propia

Instrumento

Utilizamos entrevistas semiestructuradas desarrolladas por INVALSI. Estas fueron traducidas, adaptadas y validadas por investigadores de las instituciones participantes (Brito *et al.*, 2020). En cada país, se realizó un estudio piloto para adaptar la entrevista e identificar significados culturales relevantes para la investigación. Luego se recogieron datos de los docentes haciéndoles una serie de preguntas abiertas (21 en total), basadas en tres construcciones de la literatura: creación de sentido, afrontar lo nuevo y confianza en sí mismo. Las preguntas se organizaron en nueve temas diferentes: diferencias entre estudiantes actuales y anteriores; actividades que involucran a los niños; caso positivo; caso negativo; caso imposible; características del estudiante que pronostican éxito futuro; evaluación de los estudiantes; diferencias entre clases escolares de mismo nivel; y aprender a aprender. El análisis que aquí se presenta se centra en las preguntas 18 y 19 (traducidas a continuación en inglés de la versión italiana) que explícitamente preguntaron por las prácticas pedagógicas utilizadas para promover el AaA:

P18: *En referencia a lo que me acabas de decir, ¿cuáles son las prácticas que usas para favorecer el aprender a aprender?*

P19: *Entre estas actividades o prácticas, ¿cuáles consideras que funcionan mejor?*

Recopilación y procesamiento de la información

Una vez identificados los maestros, los investigadores solicitaron permiso para acceder a las escuelas tanto a los directores/administradores de la escuela como a los maestros. Las entrevistas se llevaron a cabo en diferentes entornos (por ejemplo, salas polivalentes) evitando las aulas con la presencia de estudiantes u otro personal. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas, cuidando que el audio correspondiera fielmente al texto obtenido, sin edición de ningún tipo y sin incluir notación discursiva. Siguiendo la gobernanza ética de la investigación, todos los participantes firmaron un formulario de consentimiento informado donde se explicaba claramente el propósito de la investigación y se garantizaba la privacidad y protección de datos.

Procedimiento de análisis

El trabajo analítico consistió en varias etapas en las que utilizamos tanto un enfoque “bottom-up” (de abajo-hacia-arriba, descriptivo) como un enfoque de “top-down” (de arriba-hacia-abajo, basado en nuestro marco teórico). En primer lugar, cada investigador leyó todas las transcripciones de su respectivo país para tener un sentido general del pensamiento de los maestros y para entender las narrativas de las entrevistas. Después, realizamos análisis descriptivos en busca de actividades, estrategias o comentarios que se refirieran a ellas, utilizando software de análisis cualitativo – Atlas.ti 7 Windows (México y Uruguay) y MAXQDA 2018 Windows (Italia y España) – para codificar las respuestas de los docentes. Producimos inductivamente una lista inicial de códigos para identificar actividades y estrategias específicas por país. Esta lista fue discutida internamente con otro investigador del país respectivo para reducir el sesgo de los investigadores. Los códigos de cada país fueron revisados, reagrupados y renombrados después de esta discusión.

Después, la lista fue discutida entre investigadores de todos los países para identificar similitudes y diferencias en la codificación. El equipo de investigación acordó una lista de actividades o estrategias para los cuatro países participantes, armonizando los códigos cuando parecía apropiado y dejando códigos específicos para cada país. El consenso para la unificación de códigos

se hizo comparando contenidos descriptivos, que se refieren a las actividades y estrategias docentes categorizadas por la unidad temática. A continuación, se agruparon códigos específicos en categorías que corresponden a tipos de actividades. Por último, cada autor identificó extractos apropiados para ilustrar los diferentes códigos. Estos se presentan en el idioma original con una breve explicación en inglés.

La segunda etapa fue teóricamente guiada, siguiendo una estrategia de arriba-hacia-abajo. Analizamos las prácticas que los docentes reportaron usar para favorecer el AaA. En dicho análisis, identificamos los elementos del AaA fomentados a través de las prácticas de los docentes. Posteriormente, apareamos dichos elementos con las dimensiones del AaA utilizando nuestro marco conceptual (Demetriou, 2014; Stringher 2014, 2016). Dado que las dimensiones del AaA no son mutuamente excluyentes y que interactúan y a veces se superponen, clasificamos las actividades en más de una dimensión cuando éstas activaban componentes de varias dimensiones. Consideramos que las actividades que favorecen elementos de las cuatro dimensiones del AaA son aquellas con mayor potencial para promover esta competencia. Estrictamente hablando, algunas actividades reportadas no se pueden vincular exclusivamente con el AaA. Pueden servir a otros propósitos educativos o de desarrollo; pero la investigación teórica y empírica revisada indica su compatibilidad o potencial para fomentar esta competencia. La etapa de clasificación requirió un cuidadoso análisis e interpretación del significado de las respuestas. Algunos docentes no indicaron explícitamente qué dimensiones o elementos del AaA fomentaron con las actividades utilizadas. Por lo tanto, se necesitó cierta interpretación para clasificar esas actividades.

Revisamos la clasificación de la Tabla 2 para asegurar una comprensión compartida del procedimiento de clasificación. Reagrupamos y reclasificamos las actividades cuando fue necesario. A partir de esta revisión final, elaboramos una lista de categorías para describir la clasificación de las actividades.

Resultados

En la Tabla 2 se resumen los resultados de esta investigación. La misma presenta los tipos de actividades que los docentes reportaron utilizar para promover el AaA. Las actividades se han ordenado según el número máximo de dimensiones promovidas. En total, encontramos 19 actividades diferentes, aunque algunas de ellas son actividades concretas y otras son estrategias que involucran varias actividades específicas. La mayoría de las actividades fomentan elementos asociados con las dimensiones afectivo-motivacional y metacognitiva. Además, muchas actividades favorecen elementos relacionados con la dimensión social. Y sólo algunos de ellos promueven elementos vinculados con la dimensión cognitiva. La mayoría de las actividades notificadas favorecen los componentes asociados con más de una dimensión del AaA; es decir, son transversales a las dimensiones de esta competencia. Identificamos que las actividades con mayor potencial para promover el AaA incluyeron aprendizaje activo experiencial, trabajos por proyectos, actividades por desafíos y filosofía para niños.

De todas las actividades identificadas, sólo un par de ellas fueron reportadas en todos los países: aprendizaje activo experiencial y trabajo colaborativo o trabajo en equipo. Varias actividades fueron reportadas en dos países: planificación de actividades (España e Italia); comunicación y diálogo (Italia y México); y proyectos que promueven una infancia competente y actividades lúdicas (España y Uruguay). Sin embargo, incluso cuando docentes de diferentes países reportaron que utilizaban la misma

Tabla 2.
Prácticas utilizadas por los docentes para fomentar el Aprender a Aprender

Actividades	Dimensiones del Aprender a Aprender				Máximo número de dimensiones promovidas
	Meta-cognición	Cognición	Afectivo-motivacional	Social	
Aprendizaje activo experiencial/ actividades vida cotidiana	●●	●●	●●●●	●●●	4
Trabajos por proyecto	●	●	●●	●	4
Actividades por desafío/ propuestas abiertas	●	●	●	●	4
Filosofía para niños	●	●	●	●	4
Incentivar curiosidad/ interés	●	●	●●	●	3
Colaboración/ Trabajo en equipo	●●●		●●	●●●●	3
Actividades por rincones	●	●	●		3
Planeación de actividades	●●		●	●	3
Comunicación/ Diálogo	●		●●	●●	3
Promover infancia competente	●●		●●	●	3
Lecturas, cuentos	●	●	●		3
Aprendizaje significativo	●	●	●		3
Actividades lúdicas/ Juego	●		●●		2
Reflexión en el proceso	●		●		2
Pensamiento crítico	●		●		2
Actividades corporales/psicomotricidad	●		●		2
Actividades manipulativas /creativas	●		●		2
Educación emocional			●		1

Nota. Códigos de colores: ● Italia, ● México, ● España, ● Uruguay

Fuente: Elaboración propia

actividad, observamos que las prácticas pedagógicas y los objetivos perseguidos a través de ellas varían ampliamente entre los docentes. Por ejemplo, mientras que en España los docentes mencionan favorecer todos los elementos del AaA con actividades experienciales, en Uruguay los docentes que utilizan este tipo de actividades fomentan elementos asociados únicamente con las dimensiones afectivo-motivacional y social.

Algunas actividades son únicas para cada país participante. En Italia, por ejemplo, los docentes utilizan reflexión en el proceso y pensamiento crítico. En México, los maestros reportan filosofía para niños y cuentos. En España, los docentes mencionan el aprendizaje basado en desafíos, las actividades por rincones, las actividades físicas/ psicomotoras, las actividades manipulativas/ creativas y la educación emocional. Y, en Uruguay, los maestros reportan que utilizan un aprendizaje significativo: actividades que motivan el interés de los niños y las interacciones con sus compañeros.

Los docentes españoles reportaron un mayor número de actividades para fomentar el AaA que los docentes de otros países participantes. Además, dentro de las actividades reportadas, los docentes españoles mencionaron movilizar más elementos asociados con el AaA que sus contrapartes en otros países. Asimismo,

informaron el mayor número de actividades consideradas con un gran potencial para movilizar AaA. Estas diferencias con otros países pueden deberse a dos factores. En primer lugar, el AaA ha sido parte del currículo español durante un período más largo. En segundo lugar, el número de entrevistas en España fue el doble del tamaño que el de otros países.

Italia

En Italia, identificamos siete actividades diferentes para fomentar el AaA. No observamos ninguna actividad predominante: cada actividad fue reportada por un maestro diferente. Sin embargo, todas las actividades promueven componentes de más de una dimensión de AaA. Las actividades con mayor oportunidad de promover el AaA incluyeron estimular la curiosidad/interés y la planificación de actividades, las cuales fomentan elementos de tres dimensiones de AaA. Además, los docentes italianos reportaron movilizar numerosos elementos de la metacognición. Estos incluyeron: reflexión, pensamiento crítico, planificación e imaginación. Por ejemplo, un encuestado mencionó enseñar a los niños a reflexionar sobre las cosas hechas; y sobre el proceso seguido para llevar a cabo una tarea. Explicó que, al hacer preguntas en

cada paso de la tarea, y al articular lo que los niños aprenden y hacen, los niños encuentran satisfacción en lo logrado y el aprendizaje perdura: ¿cómo pude hacer esta tarea?; ¿qué iba a salir mal?; ¿cómo podría haberlo hecho de manera diferente?

Otro maestro resaltó la importancia de hacer preguntas para desarrollar el pensamiento crítico; cuestionar lo que los maestros enseñan; analizar la información y las situaciones; y autorregular sus emociones para comunicar sus puntos de vista. Explicó que el promover una actitud de cuestionamiento hacia el aprendizaje conduce a una mejor comprensión de la realidad y a ser capaz de cambiar la realidad de acuerdo con las necesidades de la situación. Esto se ilustra en el siguiente extracto:

“Devo, cerco di svilupparglielo, il senso critico, nel senso che se la maestra sbaglia, il bambino deve imparare a dire no [...] quindi sviluppare in loro molto senso critico e la capacità di analizzare, di osservare la realtà, come è, per poi riuscire a modificare la realtà a seconda delle esigenze che c'abbiamo in quel momento.” (E9 R18).

Para los docentes italianos, estimular la curiosidad de los niños es clave para mantenerlos interesados y dar sentido a lo que aprenden. Esto se promueve a través de actividades como la planificación de tareas, la promoción del pensamiento crítico y el aprendizaje activo experiencial. Este último se ejemplifica con un extracto donde el docente explica que la curiosidad y el aprendizaje de los niños pueden ser estimulados a través de la exploración activa con la naturaleza, la interacción lúdica con objetos de la vida diaria, por ejemplo, la construcción de un muñeco de nieve:

“Con i bambini della scuola dell'infanzia ci vorrebbe proprio la natura. Noi abbiamo fatto il pupazzo di neve [...] è la praticità cioè il vedere, il toccare li aiuta, qualsiasi cosa loro toccano em assimilano di più, capiscono di più, stimoli la curiosità pure per altre situazioni.” (E1 R18).

Los participantes también informaron que fomentan los componentes de la dimensión social a través del trabajo colaborativo, la planificación de tareas y la comunicación/diálogo. Otro elemento de la dimensión social que surgió es la empatía. Un maestro mencionó que ésta es una de las prácticas que funciona mejor para favorecer el AaA. No mencionó una actividad específica utilizada para promover la empatía. Sin embargo, explicó que, al usar la empatía en el salón de clases, el maestro comprende mejor las necesidades de cada niño y puede apoyar a los que más les cuesta trabajo. La empatía del maestro puede contribuir a que los niños sean empáticos ellos mismos. Esto último requiere del desarrollo de ciertos elementos del AaA, incluyendo la autoconciencia, la regulación de las emociones y la colaboración (Claxton, Costa y Kallick, 2016).

En Italia, las actividades reportadas fueron menos asociadas con las dimensiones afectivo-motivacional y cognitiva. Esto no significa que tales dimensiones no sean alimentadas por los maestros participantes, pero pocos informaron promover elementos de estas categorías con sus prácticas.

México

En México, identificamos seis actividades diferentes para fomentar el AaA. La mayoría de las actividades fueron transversales a las dimensiones de esta competencia; es decir, movilizaron elementos de varias dimensiones del AaA (al menos tres). la estrategia identificada como filosofía para los niños parecía ser la

práctica con mayor potencial para promover AaA. La mayoría de las actividades favorecen elementos de la dimensión metacognitiva como la autorregulación, la autorreflexión o el conocimiento de los procesos cognitivos y los productos. Por ejemplo, filosofía para los niños promovió el desarrollo de todas las dimensiones de AaA. Desde el punto de vista del maestro, esta práctica consiste en escuchar atentamente, pensar antes de hablar, participar, respetar la opinión de los compañeros de clase, regular el tiempo, controlar la atención. Un extracto describe cómo la filosofía para los niños incluye tales elementos: “[...] las reglas de Filosofía son esas: escuchar atentamente, pensar antes de hablar, participar respetar, opinión de mis compañeros, dosificar el tiempo, atención creciente.” (E4 R18). El docente reconoce en esta actividad sus componentes metacognitivos; es decir, su valor para la autorregulación, el control de la atención o la capacidad de pensar antes de actuar.

El docente añadió que la filosofía para los niños es como tejer una red. Es un proceso gradual [...] cuando los niños se escuchan atentamente, la atención crece y los niños comienzan a escuchar y participar. “Formas una madeja, una red. Cuando empiezas a avanzar es un proceso gradual, vamos a escucharnos atentamente y dosificas el tiempo. Esta atención es creciente, entre todos empiezan a escuchar y participar”. (E4 R18)

Del mismo modo, los maestros informaron que el trabajo colaborativo ayuda a movilizar diferentes componentes metacognitivos, como la autorregulación o la autorreflexión. El siguiente extracto ilustra la forma en que un maestro explicó esa idea:

“... Y el aprendizaje cooperativo. Yo trabajé roles del aprendizaje cooperativo, estos que están bien definidos. Como estos diferentes roles pueden ayudar a que los niños vayan aprendiendo y ellos mismos vayan a la autorregulación. (E4 R19).

En cuanto a la dimensión afectiva-motivacional, encontramos que se fomenta mediante varias actividades, entre ellas el trabajo colaborativo; actividades que estimulan la curiosidad o el interés; actividades que favorecen la comunicación, el diálogo o el debate; y las actividades experienciales.

Además, los componentes de la dimensión social se fomentan mediante el trabajo colaborativo; actividades que implican respetarse mutuamente; y aprender a implementar reglas sociales de convivencia. Un maestro explicó claramente cómo el seguir ciertas reglas sociales en la clase, cómo escuchar atentamente a los demás, pensar antes de hablar y pensar antes de participar, es fundamental para el aprendizaje. Aprender a ser un buen colaborador implica contar no sólo con los elementos sociales del AaA sino también con elementos cognitivos y emocionales. La dimensión social es una parte integral del aprendizaje (Claxton 2008, 2016).

España

En España, identificamos once actividades para fomentar el AaA. Cada actividad promueve componentes de más de una dimensión del AaA. Las actividades más comprehensivas, con mayor potencial de promover el AaA, incluyen aprendizaje activo experiencial, trabajos por proyecto y aprendizaje basado en desafíos/ propuestas abiertas, seguidos de las actividades por rincones. La mayoría de las actividades fueron asociadas con componentes de las dimensiones afectivo-motivacional y metacognitiva. Por el contrario, un menor número de actividades fue asociado con las categorías social y cognitiva.

Todas las actividades reportadas, excepto la planeación de actividades, abordan al menos un componente de la categoría

ría afectivo-motivacional. Algunos docentes mencionaron que lo que es clave en AaA es promover una infancia competente, donde las actividades que se utilizan, motivan y fomentan la iniciativa infantil y la participación activa. Al mismo tiempo, los maestros también afirmaron fomentar otros componentes afectivos-motivacionales, incluyendo la confianza en sí mismo, regulación emocional, creatividad, curiosidad e interés. Las actividades manipulativas y creativas, que incluyen el dibujo, la pintura, la escultura: las artes en general ayudan a promover la creatividad de los niños. Otras actividades como el juego, la exploración de la vida cotidiana y los trabajos por proyecto también ayudan a expresar curiosidad, interés y voluntad de experimentar. Un maestro explicó cómo un proyecto de investigación infundió interés, curiosidad y ganas de aprender:

“[...] hemos probado alimentos de París. Luego coincidió con que la catedral de *Notre Dame* que se quemó, eso no ha dado pie a, bueno, les despertó mucho el interés por *Notre Dame*, por el jorobado, [...] bueno, buscar información en internet, haciendo talleres, abrirlo un poco y no cerrarte en el libro, el esquema y lo que hemos hecho toda la vida” (E22 R18).

Del mismo modo, la mayoría de las actividades reportadas fomentan los componentes de la categoría meta-cognitiva. Por ejemplo, se reportó que el aprendizaje basado en desafíos favorece el pensamiento creativo, el procesamiento de información y la transferencia del aprendizaje de un contexto a otro. Los maestros explicaron que, los niños aprenden a reflexionar y encontrar soluciones cuando están expuestos a tareas que no tienen el mismo objetivo para todos y que proporcionan desafíos o tienen un cierto grado de complejidad.

Otros maestros informaron que las actividades experienciales ayudan a los niños a transferir el aprendizaje de un contexto a otro, extrapolando o infiriendo el conocimiento de situaciones cotidianas. Además, los docentes que utilizan trabajos por proyecto afirmaron que estas actividades facilitan la capacidad de buscar información y procesarla, así como comunicar conocimientos al presentar el trabajo a los compañeros de clase. La planeación de actividades puede ayudar a los niños a aprender a organizar sus actividades; reflexionar sobre lo que necesitan y lo qué deben tener en cuenta; y les permite articular lo que saben: “(...) ejercicios de verbalización para planificar una actividad. Qué necesito, qué tengo que tener en cuenta. Todas esas cosas, favorecen mucho el aprendizaje” (E18 R18).

Además, un docente argumentó que, fomentando la autonomía, uno está favoreciendo el desarrollo de habilidades para la adquisición de otro tipo de conocimiento:

“Para mí es una manera que el niño va a avanzar de una manera significativa y con esa toma de decisiones, también estás favoreciendo su autonomía. Si favoreces su autonomía, estás favoreciendo el desarrollo de habilidades para la adquisición de otros conocimientos, ¿no? pues un poco, la pescadilla que se muerde la cola” (E4 R18).

Los docentes mencionan promover elementos de la dimensión social a través de actividades como trabajos por proyecto, propuestas abiertas y trabajo en equipo. Estas actividades tienden a realizarse en pequeños grupos o equipos, potenciando la cooperación entre pares: “hay veces que les mandas por equipos trabajitos en casa, luego lo exponen cooperando entre todos (...)” (E3 R18).

Uruguay

En Uruguay, identificamos seis actividades encaminadas a promover el AaA. Algunos maestros no dieron una respuesta directa especificando actividades. Estas se fueron construyendo desde la reflexión sobre su propia práctica, argumentando a favor de un aprendizaje significativo, la autonomía de los niños o una concepción de infancia, como un tema de derechos.

Las actividades con mayor potencial para favorecer el AaA fomentaron elementos de tres dimensiones. Éstas incluyeron el trabajo colaborativo, la promoción de estudiantes competentes y el aprendizaje significativo. Los elementos más fomentados por los docentes uruguayos están asociados con la dimensión afectivo-motivacional, seguidos de las dimensiones metacognitiva y social. Todas las actividades reportadas estuvieron asociadas a elementos de la categoría afectivo-motivacional. Por ejemplo, las actividades lúdicas, se utilizan para promover elementos de esta dimensión. Para una maestra, el juego fue clave para involucrar a los niños en los proyectos y aspectos que les interesan, como se describe en el siguiente extracto: “Para mí, la clave es el juego, las propuestas de juego, porque generan como esto de poderlos involucrar... El planificar a través de proyectos, o de intereses, cosas que los motiva” (E3 R18).”

Dentro de la categoría social, los docentes informaron utilizar actividades para promover el trabajo colaborativo: actividades que muestran a los niños que el conocimiento se construye a través del encuentro con los demás; y el aprendizaje de que nadie tiene que saberlo todo: “mostrarles que nadie tiene que saberlo todo (...) habilitar esto del aprender a aprender de otros” (E3 R18). Una de las principales actividades utilizadas para favorecer el AaA fueron las actividades experienciales/talleres. Cada taller tiene sus propias reglas y estructura y funcionan mejor cuando el docente participa como observador: “Cada taller tiene sus reglas, su, estructura su libertad (...) y la mejor manera es que el maestro participe como observador...” (E4 R18).

Los docentes explicaron que, para promover el AaA, las prácticas pedagógicas deben ser propuestas significativas para los niños. Es decir, el docente debe utilizar un conjunto diverso de estrategias que permitan un aprendizaje significativo (Ausubel, 1976). Por ejemplo, propuestas pedagógicas que permiten a los niños construir significado a partir del aprendizaje de objetos, de las portadas del libro o de un signo de Coca-Cola: “Que el niño pueda construir un significado a partir de las tapas del libro, que si ve algo conocido como el cartel de Coca-Cola, pueda anticipar de que es esta publicidad (...) y crear. Tratar de que sean propuestas significativas para ellos.” (E1 R18).

Un docente habló sobre la importancia de la autonomía en los niños. Explicó que el niño debe ver el proceso, ser parte de la construcción de su propio conocimiento y experiencia. “... que el niño vaya viendo el proceso (...) que sea partícipe de la construcción de los conocimientos propios (...) de la experiencia.” (E1 R18).

La mayoría de los participantes centraron la discusión sobre sus actividades para favorecer el AaA en una concepción de la enseñanza y el aprendizaje que conciben al niño desde una perspectiva de derechos, protagonista de su propio aprendizaje. (...) “propuestas que tengan la posibilidad de ser, del hacer, del conocer (...) que sea partícipe desde la construcción de los conocimientos propios” (E1 R18). Se refieren a una pedagogía activa y crítica, que los niños participen en la construcción de sus propios conocimientos.

Discusión

En los cuatro países participantes, los docentes reportaron utilizar un conjunto diverso de actividades para favorecer el AaA. Los maestros estaban conscientes que las prácticas reportadas eran usadas para favorecer el AaA en las aulas. Sin embargo, algunos de ellos sólo nombraron la actividad. No indicaron explícitamente qué elementos del AaA fomentan mediante el uso de dichas actividades. Al mismo tiempo, observamos diferencias importantes no sólo en el número y tipo de actividades realizadas, sino también en su significado pedagógico.

Los resultados muestran que los participantes en España tienen un conjunto más amplio de actividades para favorecer el AaA que sus pares en otros países. Además, pudieron identificar mejor los componentes del AaA que están fomentando a través de sus prácticas y reportaron un mayor número de actividades con un gran potencial de favorecer L2L que en otros países. En España, también observamos alineación entre las directrices curriculares y las prácticas pedagógicas. El proceso activo de enseñanza-aprendizaje promovido en el currículo se refleja en los informes de los docentes. El hecho de que el AaA haya sido parte del plan de estudios durante un período más largo que en otros países puede explicar la mayor diversidad de actividades y la mejor comprensión de cómo las prácticas de enseñanza favorecen los elementos del AaA.

En Italia, los resultados están en línea con los objetivos del currículo para educación infantil. Esto puede explicar porqué la mayor parte de los participantes italianos fueron capaces de reportar un conjunto más amplio de componentes del AaA cuando explicaban sus prácticas. En México, en el contexto transicional de la política educativa, estos hallazgos sugieren la necesidad de reexaminar colectivamente si esta competencia debe ser reevaluada e incorporada en los objetivos generales de educación. En el caso uruguayo, el pensamiento pedagógico de los docentes está en concordancia con los fundamentos de las dimensiones social, afectivo-motivacional y metacognitiva, tal como se define en nuestro marco conceptual (Stringher, 2016). Por lo tanto, AaA no es un concepto completamente desconocido para los docentes. Además, la búsqueda de un aprendizaje significativo, que los maestros uruguayos promueven, es compatible con algunos elementos del AaA y se asocia con la motivación, la colaboración y las actitudes positivas hacia la escuela y el aprendizaje (Sellés, 2006). Se necesitan mayores investigaciones para saber si las guías curriculares ayudan a crear conciencia y movilizar el uso de prácticas para promover esta competencia; y, para identificar las áreas donde los maestros necesitan apoyo para preparar a los niños desde una temprana edad a convertirse en mejores aprendices a lo largo de la vida.

En todos los países participantes, encontramos que las prácticas pedagógicas de los docentes contenían elementos de varias dimensiones de nuestro marco L2L. Una misma actividad puede estar asociada con componentes metacognitivos, afectivo-motivacionales, sociales o cognitivos. En este sentido, argumentamos que las actividades asociadas con un gran número de elementos del AaA tienen un mayor potencial de favorecer AaA. Esto está en línea con la perspectiva teórica utilizada en esta investigación; es decir, que las dimensiones del AaA se articulan y se ven mutuamente influenciadas entre sí, mientras interactúan de manera compleja con el entorno en el proceso de aprendizaje (Deme-triou, Spanoudis y Mouyi, 2011).

El trabajo colaborativo, mencionado en todos los países, es una práctica que promueve no sólo una relación con los demás, sino también el desarrollo de la regulación compartida de la actividad colectiva (Hadwin y Oshige, 2011). Como señalan los auto-

res, esta actividad también puede interpretarse como regulación en el sentido metacognitivo. Es una técnica que favorece el uso de los conocimientos y herramientas disponibles para resolver un problema común, permite la crítica y la regulación conductual y emocional.

La comunicación/diálogo es otro tipo de actividad que favorece el desarrollo de la dimensión metacognitiva, así como el desarrollo de otras dimensiones del AaA. En investigaciones anteriores, el diálogo ha sido identificado como un espacio que permite la autorreflexión e incluso la construcción dialógica dialogante del yo (Mercer y Littleton, 2007). Aunque no se puede decir que el diálogo sea el elemento central de la práctica educativa de los docentes, es un elemento que se articula con otras actividades que, en conjunto, indican una configuración favorable para el desarrollo del AaA.

La dimensión afectivo-motivacional, que se identifica en muchas de las actividades reportadas, es un ingrediente necesario del trabajo educativo diario. Este aspecto ha sido destacado por Claxton (2008) quien argumenta sobre su importancia para el aprendizaje permanente en términos de confianza, seguridad y voluntad de enfrentar positivamente situaciones desafiantes.

Del mismo modo, la dimensión social y la construcción del significado están asociadas con la mayoría de las actividades identificadas. Esto no es sorprendente, ya que la dimensión social es fundamental en la primera infancia. La importancia teórica de esta dimensión es incuestionable. Siguiendo la tradición sociocultural representada por Vygotsky, lo social no puede entenderse sólo como el medio en el que se produce el aprendizaje, sino en el sentido de que el aprendizaje es social desde su génesis hasta sus manifestaciones o expresiones (Rogoff, 1990).

Los sistemas educativos pueden promover el desarrollo del AaA, comenzando en las edades tempranas y promoviendo gradualmente esta competencia en los niveles escolares posteriores. Su enseñanza se puede promover a través de actividades específicas, pero su eficacia para el aprendizaje depende de toda la experiencia educativa. Por ejemplo, evaluaciones del programa Montessori y de otros programas de educación infantil que favorecen elementos del AaA a través de sus prácticas pedagógicas (Reggio Emilia y la Práctica Apropiaada para el Desarrollo) muestran efectos positivos en la promoción de dichos elementos (por ejemplo, resolución de problemas sociales, actitudes hacia el aprendizaje, la motivación y la curiosidad) (OCDE, 2015b). Esta evidencia es relevante y alentadora. Sugiere que, a través de prácticas pedagógicas estimulantes, los docentes pueden ayudar a construir los bloques básicos del AaA, necesarios para el desarrollo de elementos del AaA más complejos en etapas posteriores.

Una limitación de nuestros resultados es que pueden no capturar todas las actividades que los docentes utilizan para favorecer el AaA. Esto se debe a que centramos nuestro análisis en las preguntas 18 y 19, ubicadas casi al final de la entrevista. Los docentes pueden haber mencionado algunas actividades del AaA en preguntas anteriores, pero no las mencionaron en estas últimas preguntas o las mencionaron con menos detalle. Esto puede deberse a que los docentes no querían repetirse o no eran conscientes de que sus actividades favorecen diferentes componentes de AaA. Por ejemplo, las actividades lúdicas guiadas, que forman parte de las prácticas diarias de los docentes de primera infancia, fueron menos reportadas en las preguntas analizadas. Sin embargo, éstas contribuyen en gran medida al aprendizaje, al desarrollo de la curiosidad, la imaginación y la creatividad (Stephen, 2010).

Teniendo en cuenta la naturaleza cualitativa de nuestro estudio y al pequeño tamaño de muestra de las entrevistas, nuestros

resultados no pueden generalizarse a otros entornos o a las prácticas de otros docentes en los países participantes. Por ejemplo, los resultados que surgen de los docentes españoles se refieren a la Comunidad de Cantabria, principalmente a escuelas urbanas de clase media. Por lo tanto, no son representativos de toda Cantabria ni de docentes en otras comunidades españolas. En el mismo sentido, los participantes mexicanos, todos ubicados en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México no pueden ser tomados como representativos de un país tan culturalmente diverso como México. Se necesitan investigaciones futuras para corroborar estos hallazgos.

Este manuscrito contribuye a la investigación en esta área. Proporciona información sobre los elementos que los docentes de EIT reconocen como constitutivos de sus prácticas pedagógicas relacionadas con el AaA. Los resultados aportan evidencia a favor de la transversalidad de las actividades que promueven el AaA, lo que puede constituir una base importante para el diseño de estrategias para promover esta competencia. Asimismo, observamos que algunas actividades tienen mayor potencial para favorecer el AaA ya que movilizan un mayor número de elementos de esta competencia. A pesar de ello, los resultados sugieren que se necesita un conjunto de prácticas que movilicen diferentes elementos del AaA; y, lograr así un desarrollo holístico de esta competencia.

En general, estas conclusiones sugieren que las actividades que favorecen el AaA están presentes en los cuatro países participantes. Los marcos curriculares nacionales, la formación educativa de los docentes y las diferencias culturales pueden

explicar las diferencias en los enfoques pedagógicos y su significado. Este estudio proporciona información exploratoria sobre lo que los docentes de EIT hacen para fomentar el AaA. Incluir esta competencia en las directrices curriculares es un primer paso para promover su desarrollo. Sin embargo, otras estrategias, como la formación y el apoyo a los docentes, son clave para movilizar prácticas que favorezcan ésta y otras competencias. Se necesitan mayores investigaciones para saber si las guías curriculares ayudan a crear conciencia y movilizar el uso de prácticas para promover esta competencia; y, para identificar las áreas donde los maestros necesitan apoyo para preparar a los niños desde una temprana edad a convertirse en mejores aprendices a lo largo de la vida. Se necesitan mayores investigaciones para saber si las guías curriculares ayudan a crear conciencia y movilizar el uso de prácticas para promover esta competencia; y, para identificar las áreas donde los maestros necesitan apoyo para preparar a los niños desde una temprana edad a convertirse en mejores aprendices a lo largo de la vida.

Agradecimientos:

Nos gustaría agradecer a Ana Castro, Hugo Brito, Cristina Stringher, Bani Makkar y los dictaminadores anónimos de este artículo por sus comentarios y sugerencias. Un agradecimiento especial también a los investigadores que realizaron las entrevistas para este estudio y a los docentes participantes que compartieron sus puntos de vista y experiencias.



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo

Aula
Abierta

Volumen 49, número 3, julio-septiembre, 2020/págs. 270-278

Practices to Foster Learning to Learn in Early Childhood Education: descriptive findings from a qualitative international research project

María del Carmen Huerta Guerra

Research at INVALSI (Italy)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5558-7203>

Víctor Gerardo Cárdenas González

Metropolitan Autonomous University (Mexico)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9849-2987>

Darío de León

University of the Republic (Uruguay)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5558-7203>

ABSTRACT

Learning to learn (L2L) is one of key competencies in the knowledge society. Given its recognised importance, many countries have included it in their national curriculum. To date, little is known as to whether teachers are promoting this competence in classrooms. This qualitative exploratory research investigated whether preschool teachers in participating countries favoured L2L through their teaching practices. It identified similarities and differences between participating countries. Participants included 23 preschool teachers: 5 in Italy, 4 in Mexico, 10 in Spain and 4 in Uruguay. We used semi-structured interviews and performed content analysis to identify the L2L elements fostered by teachers. We matched these elements with the theoretical dimensions of our conceptual framework. We found that participating teachers report a variety of activities to foster this competency. Most activities promoted elements of more than one dimension of L2L. We observed cross-country differences both in the predominance of activities and in the pedagogical objectives pursued with them. Participants in countries with a curriculum promoting L2L (Italy and Spain) reported implementing more practices and favoured more L2L elements than countries where guidelines to promote such competence do not exist or are not clear (Mexico and Uruguay).

Key words: Learning to learn, key competence, early childhood education, pedagogical practices.

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.270-278>

Introduction

Research in neurobiology, developmental psychology and economics concur that rich learning opportunities for young children build a strong foundation for subsequent school performance and other outcomes in life. During the early years, learning experiences have a key influence on shaping future learning and development – including the development of Learning to learn (L2L) (Shonkoff & Phillips, 2000). The genetic disposition to learn needs however adequate environment and stimuli to develop. Young children are extremely dependent of the stimuli received at home and at Early Childhood Education (ECE) settings. Teachers have thus an important role to play in setting the foundations for children's lifelong learning.

Since the early 2000s, the promotion of competencies in schools, including L2L, has gained ground (OECD, 2001; UNESCO, 2002). This is due to recognition of the broad range of abilities and skills needed in today's world (OECD, 2015a). For instance, in 2006, the European Council urged its Member States to promote key competencies (European Commission, 2006), including L2L. More recently, it advised promoting it from early childhood (European Commission, 2018). This growing interest has influenced many European and Latin American countries in adding L2L in their national curricula (Patera, 2018). Decisions on how to implement the curriculum and through which pedagogical practices are, however, made by schools and teachers themselves (OECD, 2015b). Understanding what teachers think and what they do to foster this competence is key to identifying pedagogical support that could make L2L come alive in the classrooms.

This study is part of a wider international research project, the objectives of which are to identify cultural connotations and representations of L2L. In this study, we asked if L2L is being fostered by ECE (preschool) teachers. It also aimed to investigate possible similarities and differences across participating countries: Italy, Mexico, Spain and Uruguay. These countries have different priorities concerning the knowledge, skills and values pupils should be taught. L2L is not considered in the curriculum guidelines of all of them. It is therefore relevant to investigate at the exploratory level, if participating teachers report implementing activities that foster L2L.

Literature Review

This section describes the theoretical framework adopted in this paper. It does so by reviewing some of the main definitions of L2L in the literature; and by identifying the components that are relevant in early childhood. It goes on to describe whether this competence is part of the national curriculum of participating countries. This description provides a first insight into whether teachers favour the promotion of this competence or not.

Numerous definitions and labels of L2L (learning how to learn (Mayorga, Gallardo & Jimeno, 2015), approaches to learning, executive function, among others) can be found in the literature (Stringher, 2016). To date, no consensus exists regarding its definition, terminology or components. Nevertheless, most experts agree that it is a complex, transversal competence, composed of a diverse set of elements. According to Stringher's systematic review, L2L is:

Holistic capacity to learn, which sets the basis for lifelong learning and mediates future learning attainment and achievement. This capacity is gradually built during the first years of life by the interaction of children's genetic endowment (determining their cerebral maturation level) and their immediate social envi-

ronment (family and ECE services in particular). This learning potential is composed of abilities, knowledge and behaviours. Among them, cognitive and metacognitive, socio-affective-motivational mental assets. (Stringher, 2016, p. 112)

We have adopted this definition because it is a comprehensive framework that incorporates elements from different theoretical paradigms. The emphasis placed on the holistic character of the concept is more than a figure of speech. It means that L2L is not equivalent to metacognition, nor to any of its constitutive elements. Several scholars (Stringher, 2016; Demetriou, 2014; Hautamäki, Hautamäki & Kupiainen, 2010; Hoskins & Fredriksson (2008); Kupiainen, Hautamäki & Rantanen, 2008) assert that an adequate framework to operationalise the L2L concept requires a three-dimension model: metacognitive, cognitive and affective-motivational. Additionally, all of them have concluded that the social dimension should be part of the concept, given that L2L is an educational goal fostered in educational settings (Claxton, 2008).

Each dimension is, in turn, composed of diverse elements. Based on Stringher (2016) and other authors, we identify below the L2L elements that are appropriate for preschool children. These elements are considered the building blocks of L2L that allow the development of other more complex L2L elements in subsequent life stages (Caena & Stringher, 2020). They include:

- Metacognition: self-regulation (cognitive-behavioural and emotional) (Brown, 1987), self-monitoring, self-knowledge, self-appraisal, self-awareness, reflection (on own learning and own mistakes), planning, autonomy, creative thinking, and imagination (Paour, Cèbe & Haywood, 2000; Montroy, Bowles, Skibbe, McClelland & Morrison, 2016).
- Cognition: knowledge, memory, graphical representation, symbolic function, numeracy, problem solving, causal explanation, meaning making, the ability to distinguish reality from fantasy (Walker, Gopnik & Ganea, 2015).
- Affective-motivational: motivation, initiative, self-esteem, emotional recognition and expression, effort, perseverance and attitudes towards learning, creativity, inventiveness, curiosity (interest) and desire or willingness to learn (Claxton, 2008).
- Social: collaboration, dialogue, empathy, relationships with adults and with peers, problem-solving in interpersonal relations, asking for help when and if necessary, sense of belonging, participation, imitation (Claxton, Costa & Kallick, 2016).

Education systems can use different tools to mobilise the elements mentioned above. These include guidance through the curriculum, teaching assessments, teacher initial training and professional development. L2L elements are all intertwined in the curriculum design of countries. However, their emphasis is strongly influenced by culture, values, education theories and political priorities. In participating countries, the ECE systems promote, in a greater or lesser extent, components of L2L.

Learning to Learn in National Curriculum Guidelines

In Italy, the 2012 National Curriculum Guidelines (*Indicazioni Nazionali*) indicate that L2L should be taught in preschool and in the first cycle of education. These guidelines promote the development of curiosity, willingness to experiment; sharing experiences, materials and resources; recognising rules of behaviour; developing a questioning attitude; understanding the views of others; using errors as a source of knowledge; listening carefully to instructions; being passionate; and becoming aware of the

processes (MIUR, 2012). In addition, they state that activities should be meaningful for children and that they should initiate out of children’s interest. Children’s active participation in the planning, organisation, development and evaluation of tasks is also expected (MIUR, 2012).

In Mexico, education policies are undergoing an important transformation after government changes in 2018. Plans and curricula approved in 2017 included L2L as one pillar of 21st century education. It was defined as learning to think; to question the causes and consequences of diverse phenomena; to control personal learning processes; to value what is learned together with others; and to encourage interest and motivation to learn throughout life (Secretaría de Educación Pública, 2017). However, the new General Law of Education makes no reference to L2L (Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, 2019). Given the political landscape, teachers are aware that curricular orientations will be renewed in the next academic year. Hence, L2L is no longer a guide or a priority in their pedagogical practices.

In Spain, the Organic Law 8/2013 for Improving Educational Quality (LOMCE) places L2L as the competency that can respond to many of today’s school challenges (Paramo Iglesias, 2017). The curriculum highlights the importance of an active teaching-learning process that allows deepening basic competencies. As such, it states that attitudes, values, motivation and trust are crucial for the acquisition of this competence (LOMCE, 2013). It promotes L2L elements such as critical thinking, diversity management, creativity or the ability to communicate, self-knowledge, personal autonomy, self-confidence, enthusiasm, perseverance and acceptance of change (LOMCE, 2013; Paramo Iglesias, 2017).

In Uruguay, L2L is not a competency explicitly identified or promoted in the curriculum or in teacher initial training. The current General Law of Education promotes and encourages the development of lifelong skills and abilities, with a human rights perspective. In its article 24, it states that:

Preschool education will have the task of stimulating the emotional, social, motor and intellectual development (...). An integral education will be promoted, one that fosters student social inclusion, as well as children’s knowledge of themselves, of their family environment, of their community and natural world (Senado y Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, 2009).

The current normative framework seeks the promotion of children’s abilities and opportunities so they can be protagonists of their own learning.

Method

This research is part of an international qualitative research project coordinated by INVALSI (Italian National Institute for Educational Evaluation of Instruction and Training). The aim of the project is to investigate, at an exploratory level, the competence of L2L, identifying its cultural connotation and representation in participating countries. The research team is composed of researchers from different research institutes: Brazil (Carlos Chagas Foundation), Ecuador (Polytechnic Salesian University), Italy (INVALSI), Mexico (Autonomous Metropolitan University), Spain (University of Cantabria), and Uruguay (National Institute of Educational Evaluation and University of the Republic). The findings presented here are based on interviews conducted with preschool teachers in four countries: Italy, Mexico, Spain and Uruguay.

Participants

In this study, we examined responses of teachers of 5-year-old children (preschool level). The international project specified selection criteria that countries had to follow: participating teachers had to have a teaching experience of at least 5 years; they had to be selected by the school administrators; and they had to sign a privacy statement consent. In Mexico, Spain and Uruguay, the sampling method was a convenience one, selecting participants that met the criteria of the project. In Italy, schools were however randomly selected from a sampling framework. This framework considered the following school characteristics: geographical location (e.g. North, Centre, South); socio-economic status of the neighbourhood; and the school’s value added to students’ learning.

Table 1.
Characteristics of the sample by participating country

	Teachers		
	Sex	Age	Experience
	Females	Years	Years
Italy	100%	54.8	23
Mexico	75%	40.0	11
Spain	100%	42.3	15
Uruguay	100%	40.8	14

Source: Own elaboration

The number of interviews with preschool teachers was: 5 in Italy, 4 in Mexico (Mexico City), 10 in Spain (Cantabria) and 4 in Uruguay (Montevideo). Most respondents were female (only one male teacher in Mexico), with mean age around 40 in Mexico, Spain and Uruguay; and of almost 55 in Italy (see Table 1). They were all experienced teachers, with more than 10 years of experience in Mexico, Spain and Uruguay; and of more than 20 years in Italy.

Instrument

We used semi-structured interviews developed by INVALSI. These were translated, adapted and validated by researchers of participating institutes (Brito *et al.*, 2020). In each country, a pilot study was performed to adapt the interview and to identify cultural meanings relevant to the investigation. Data was then collected from teachers by asking them a series of open questions (21 in total), based on three constructs from the literature: meaning making, copying with uncertainty and self-confidence. The questions were organised into nine different themes: differences between today’s children and those of previous years; activities that engage children the most; positive case; negative case; impossible case; student’s characteristics that predict future success; evaluation of students; differences between students of same educational level; and learning to learn. The analysis here concentrates on Questions 18 and 19 (translated below in English from Italian version) that explicitly asked about the pedagogical practices used to promote L2L:

Q18: In reference to what you just told me, what are the practices you use to favour learning to learn?

Q19: Among these activities or practices, which ones do you consider work best?

Data collection and procedures

Once teachers were identified, researchers requested permission for access to schools both from school principals/ administrators and teachers. Interviews were undertaken in different settings (e.g., multipurpose rooms) avoiding classrooms with the presence of students or other staff. Interviews were recorded and transcribed, taking care that the audio corresponded faithfully to the text obtained, without editing of any kind and without including discursive notation. Following ethical research governance, all participants signed an informed consent form where the purpose of the research was clearly explained, and privacy and protection of their data were guaranteed.

Analysis procedure

Analytical work consisted of several stages in which we used both a bottom-up (descriptive) and a top-down approach (based on our theoretical framework). First, each researcher read all transcripts from their respective country to have a general sense of teachers' thinking and to understand the narratives emerging from interviews. Next, we conducted descriptive analysis searching specifically for activities, strategies or comments referring to them, using computer-aided qualitative analysis software – Atlas.ti 7 Windows (Mexico and Uruguay) and MAXQDA 2018 Windows (Italy and Spain) – to code teachers' responses. We produced inductively an initial list of codes identifying specific activities and strategies by country. This list was discussed internally with another researcher of the respective country to reduce researcher bias. The codes of each country were revised, regrouped and renamed after this discussion.

Then, the list was discussed between researchers of all countries to identify similarities and differences in the coding. The research team agreed on a list of activities or strategies for the four participating countries, harmonising codes when it seemed appropriate and leaving codes that were specific to each country. The consensus for the unification of codes was made by comparing descriptive contents, which refer to the teaching activities and strategies categorised by thematic unit. Then, specific codes were grouped into categories that correspond to types of activities. Lastly, each author identified appropriate verbatim quotes that illustrate the different codes. These are presented in the original language with a brief explanation in English.

The second stage was theoretically guided, following a top-down strategy. We analysed the practices that teachers reported using to favour L2L. In doing so, we identified the L2L elements developed through such practices. Subsequently, we matched these elements with the L2L dimensions using our conceptual framework (Demetriou, 2014; Stringer 2014, 2016). Given that L2L dimensions are not mutually exclusive and that they interact and sometimes overlap, we classify activities in more than one dimension when they triggered components of several dimensions. We considered that activities favouring elements of the four dimensions of L2L are those with greatest potential to promote this competence. Strictly speaking, some reported activities cannot be linked exclusively with L2L. They may serve other developmental or educational purposes; but the theoretical and empirical research reviewed indicate their compatibility or potential to foster this competence. This classification stage required careful analysis and interpretation of the meaning of responses. Some teachers did not indicate explicitly which L2L dimensions or elements were fostered with the activities used. Hence, some interpretation was needed to classify such activities.

We reviewed the classification of Table 2 to ensure we had a shared understanding of the classification procedure. We regrouped and reclassified when needed. From this final revision, we produced a list of categories to describe the classification of activities.

Results

Table 2 summarises the findings of this research. It presents the types of activities that participating teachers reported using to promote L2L. Activities have been sorted according to the maximum number of L2L dimensions promoted. In total, we found 19 different activities, though some of them are concrete activities and others are strategies involving several specific activities. Most activities foster elements associated with the affective-motivational and metacognitive dimensions. Additionally, many activities favour elements related with the social dimension. And just a few of them promote elements linked with the cognitive dimension. Most reported activities favour components associated with more than one L2L dimension. That is, they are transversal to the dimensions of this competence. We identified four activities with great potential to promote L2L: experiential active learning, educational projects, challenge-based learning and philosophy for children.

From all the activities identified, only a couple of them were present in all countries: experiential active learning (exploring activities of every-day life) and collaborative work or teamwork. Several activities were reported in two countries: planning of tasks (Spain and Italy); communication and dialogue (Italy and Mexico); and educational projects promoting competent learners and play (Spain and Uruguay). However, even when teachers from different countries reported using the same activity, we found that the pedagogical practices and the objectives pursued with them vary widely across teachers. For example, while in Spain teachers mentioned favouring all elements of L2L with experiential activities, in Uruguay teachers using this activity reported fostering elements associated with the affective-motivational and social dimensions only.

Some activities are unique to each participating country. In Italy, for example, teachers used reflection on things done and critical thinking. In Mexico, teachers reported philosophy for children and storytelling. In Spain, teachers mentioned challenge-based learning, corner activities, physical activities/ motor-skills development, manipulative and creative activities and emotional learning. And, in Uruguay, teachers reported using meaningful learning: activities that motivate children's interest and interactions with peers.

Spanish teachers reported a wider set of L2L activities than teachers in other participating countries. Furthermore, within the activities reported, Spanish teachers described mobilising more elements associated with L2L than their counterparts in other countries. As such, they reported the largest number of activities considered to have great potential to mobilise L2L. These differences may be explained by two factors. Firstly, L2L has been part of the Spanish curriculum for a longer period. Secondly, the number of interviews in Spain was twice the size of other countries.

Italy

In Italy, we identified seven different activities to foster L2L. We did not observe any predominant activities: each activity was reported by a different teacher. Yet, all of them promoted components of more than one L2L dimension. The activities with the greatest opportunity to develop L2L included stimulating curiosity/interest and planning of tasks, mobilising elements

Table 2.

Practices used by participant teachers to foster Learning to Learn

Activities	Learning-to-learn dimensions				Maximum number of dimensions promoted
	Meta-cognition	Cognition	Affective-motivational	Social	
Experiential active learning/ exploring every-day-life	●●	●●	●●●●	●●●	4
Educational projects	●	●	●●	●	4
Challenge-based learning/ open proposals	●	●	●	●	4
Philosophy for children	●	●	●	●	4
Stimulate curiosity/ interest	●	●	●●	●	3
Collaborative work/teamwork	●●●		●●	●●●●	3
Corner activities	●	●	●		3
Planning of tasks	●●		●	●	3
Communication/ dialogue	●		●●	●●	3
Promoting competent learners	●●		●●	●	3
Storytelling	●	●	●		3
Meaningful learning	●	●	●		3
Play	●		●●		2
Reflection on things done and on process	●		●		2
Critical thinking	●		●		2
Physical activities/ motor- skills development	●		●		2
Manipulative /creative activities	●		●		2
Emotional learning			●		1

Note. Colour codes: ● Italy, ● Mexico, ● Spain, ● Uruguay

Source: the author.

of 3 L2L dimensions. Further, teachers reported mobilising numerous elements of meta-cognition. These included reflection, critical thinking, planning and imagination. For instance, one respondent mentioned teaching children to reflect on things done; and on the process followed to perform a task. She explained that, by making questions at each step of the task, and by articulating what children learn and do, children find fulfilment and learning endures: how did I get to do this task?; what went wrong?; how could I have done it differently?

Another teacher highlighted the importance of asking questions to develop critical thinking; to question what teachers teach; to analyse information and situations; and to self-regulate their emotions to communicate their views. She explained that promoting an inquisitive attitude towards learning leads to a better understanding of reality and to being able to change the reality according to the needs of the situation. This is illustrated in the following extract:

“Devo, cerco di svilupparglielo, il senso critico, nel senso che se la maestra sbaglia, il bambino deve imparare a dire no [...] quindi sviluppare in loro molto senso critico e la capacità

di analizzare, di osservare la realtà, come è, per poi riuscire a modificare la realtà a seconda delle esigenze che c’abbiamo in quel momento.” (E9 R18).

For Italian teachers, stimulating children’s curiosity is key in keeping them interested and in giving meaning to what they learn. This was promoted through activities such as planning of tasks, promoting critical thinking and experiential active learning. The latter is exemplified with an extract where the teacher explains that children’s curiosity and learning can be stimulated through active exploration with nature, playful interaction with objects of daily life, e.g. building a snowman:

“Con i bambini della scuola dell’infanzia ci vorrebbe proprio la natura. Noi abbiamo fatto il pupazzo di neve [...] è la praticità cioè il vedere, il toccare li aiuta, qualsiasi cosa loro toccano em assimilano di più, capiscono di più, stimoli la curiosità pure per altre situazioni.” (E1 R18).

Teachers also reported fostering components of the social dimension through collaborative work, planning of tasks

and communication/dialogue. Another element of the social dimension that emerged is empathy. One teacher mentioned it as being one of the practices that works best for favouring L2L. She did not mention a specific activity used for promoting empathy. However, she explained that by using empathy in the classroom the teacher better understands the needs of each child and can support those that struggle most. By being exposed to an empathic teacher, children can learn to be empathic themselves. This requires the development of certain L2L elements, including self-awareness, emotion regulation and collaboration (Claxton, Costa & Kallick, 2016).

In Italy, less activities were associated with the affective-motivational and the cognitive dimensions. This does not mean that such dimensions are not nurtured by participant teachers, but fewer of them reported promoting elements of these categories with their practices.

Mexico

In Mexico, we identified six different activities for fostering L2L. Most activities were transversal to the dimensions of this competence; that is, they mobilised elements of several L2L dimensions (at least three). The strategy identified as philosophy for children seemed to be the practice with most potential to promote L2L. Most activities favoured elements of the metacognitive dimension such as self-regulation, self-reflection or knowledge of cognitive processes and products. For example, philosophy for children promoted the development of all the dimensions of L2L. From the teacher's point of view, this practice involves listening carefully, thinking before speaking, participating, respecting the opinion of classmates, regulating time, increasing attention. One extract describes how philosophy for children includes such elements: "[...] las reglas de Filosofía son esas: escuchar atentamente, pensar antes de hablar, participar, respetar la opinión de mis compañeros, dosificar el tiempo, atención creciente." (E4 R18). The teacher recognised in this activity its metacognitive components; that is, its value for self-regulation, control of attention or the ability to think before acting.

The teacher added that philosophy for children is like weaving a net. It is a gradual process [...] when children listen carefully to each other, attention grows, and children begin to listen and participate. "Formas una madeja, una red. Cuando empiezas a avanzar es un proceso gradual, vamos a escucharnos atentamente y dosificas el tiempo. Esta atención es creciente, entre todos empiezan a escuchar y participar" (E4 R18).

Similarly, teachers reported that collaborative work helps mobilise different metacognitive components, such as self-regulation or self-reflection. The following excerpt illustrates the way in which one teacher explained such idea:

"...Y el aprendizaje cooperativo. Yo trabajé los roles del aprendizaje cooperativo, estos que están bien definidos. Como estos diferentes roles pueden ayudar a que los niños vayan aprendiendo y ellos mismo vayan a la autorregulación." (E4 R19).

In terms of the affective-motivational dimension, we found that it is fostered by several activities including collaborative work; activities that stimulate curiosity or interest; activities that favour communication, dialogue or debate; and experiential activities.

Additionally, components of the social dimension are fostered through collaborative work; activities that involve respecting each other; and learning to implement social rules of coexistence. One teacher explained clearly how following certain

social rules in the class – such as, listening carefully to others, thinking before speaking, and thinking before participating – are critical for learning. Learning to be a skilful collaborator involves not only social aspects of L2L but also cognitive and emotional elements. The social dimension is an integral part of learning (Claxton 2008, 2016).

Spain

In Spain, we identified eleven activities to foster L2L. Each activity promoted components of more than one L2L dimension. The most comprehensive activities, having greater potential of favouring L2L, included experiential active learning, educational projects and challenge-based learning, followed by corner activities. Most activities were associated with components of the affective-motivational and meta-cognitive dimensions. In contrast, fewer activities were associated with the social and cognitive categories.

All activities reported, except planning of tasks, tackled at least one component of the affective-motivational category. Some teachers mentioned that what is key in L2L is promoting a competent learner, where the activity that is used, motivates and encourages children's initiative and active participation. At the same time, teachers also stated enhancing other affective-motivational components, including self-confidence, emotional regulation, creativity, curiosity and interest. Manipulative and creative activities – which include drawing, painting, sculpture: arts in general – help promote children's creativity. Other activities such as play, exploring every-day-life, and educational projects also help express curiosity, interest and will to experiment. One teacher explained how a research project instilled interest, curiosity and urge to learn:

"[...] hemos probado alimentos de París. Luego coincidió con que la catedral de *Notre Dame* que se quemó, eso no ha dado pie a, bueno, les despertó mucho el interés por *Notre Dame*, por el jorobado, [...] bueno, buscar información en internet, haciendo talleres, abrirlo un poco y no cerrarte en el libro, el esquema y lo que hemos hecho toda la vida" (E22 R18).

Similarly, most activities reported fostered components of the meta-cognitive category. For example, challenge-based-learning seemed to favour creative thinking, information processing and transferring learning from one context to another. Teachers explained that, children learn to reflect and find solutions when they are exposed to tasks that do not have the same goal for all and that provide challenges or a certain degree of complexity.

Other teachers reported that exploring every-day-life activities helps children transfer learning from one context to another, by extrapolating or inferring knowledge from every-day-life situations. In addition, teachers using educational projects stated that these activities facilitate the ability of looking for information and processing it, as well as communicating their knowledge when presenting work to their classmates. Planning of tasks can help children learn how to organise their activities; reflect on what they need and what they have to keep in mind; and allow them to articulate what they know: "(...) ejercicios de verbalización para planificar una actividad. Qué necesito, qué debo tener en cuenta. Todas esas cosas, favorecen mucho el aprendizaje" (E18 R18).

In addition, one teacher argued that by fostering autonomy, one is favouring the development of skills for the acquisition of other type of knowledge:

"Para mí es una manera que el niño va a avanzar de una manera significativa y con esa toma de decisiones, también estás favoreciendo su autonomía. Si favoreces su autonomía estás favoreciendo el desarrollo de habilidades para la adquisición de otros conocimientos, ¿no? pues un poco, la pescadilla que se muerde la cola" (E4 R18).

Teachers mentioned promoting elements of the social dimension through activities such as educational projects, open proposals and teamwork. These activities tend to be performed in small groups or teams, enhancing cooperation between peers: "hay veces que les mandas por equipos hacer trabajitos en casa, luego lo exponen cooperando entre todos (...)" (E3 R18).

Uruguay

In Uruguay, we identified six activities aimed at promoting L2L. Some teachers did not provide a straightforward answer specifying activities. Instead, they responded reflecting on their own practice arguing in favour of meaningful learning, children's autonomy or a conception of the child as a subject of rights.

The activities with greatest potential to favour L2L promoted elements of three dimensions. They included collaborative work, promoting competent learners and meaningful learning. The most promoted elements are associated with the affective-motivational dimension, followed by the metacognitive and social dimensions. All the activities reported favoured elements of the affective-motivational dimension. For instance, play, was used to promote elements of this dimension. For one teacher, play was key for involving children in projects and things that interest them, as described in the following extract: "Para mí, la clave es el juego, las propuestas de juego, porque generan como esto de poderlos involucrar...El planificar a través de proyectos, o de intereses, cosas que los motiva" (E3 R18).

Within the social category, teachers reported using activities that promote collaborative work: activities that showed children that knowledge is built through the encounter with others; and learning that nobody has to know everything: "mostrarles que nadie tiene que saberlo todo (...) habilitar esto del aprender a aprender de otros" (E3 R18). Experiential activities/workshop were reported as one of the main activities used to favour L2L. Each workshop has its own rules and structure and they work best when the teacher participates as an observer: "Cada taller tiene sus reglas, su estructura, su libertad (...) y la mejor manera es que el maestro participe como observador..." (E4 R18).

Teachers explained that, in order to promote L2L, pedagogical practices must make meaningful proposals for children. That is, the teacher should use a diverse set of strategies that enable significant learning (Ausubel, 1976). For example, pedagogic proposals that allow children to build meaning from learning objects, from the covers of the book or from a Coca-Cola sign: "Que el niño pueda construir un significado a partir de las tapas del libro, de que si ve algo conocido como el cartel de coca cola, pueda anticipar de que es esta publicidad (...) y crear. Tratar de que sean propuestas significativas para ellos." (E1 R18).

One teacher discussed the importance of children's autonomy. She explained that the child should see the process, be part of the construction of their own knowledge and experience. "...que el niño vaya viendo el proceso (...) que sea partícipe de la construcción de los conocimientos propios (...) de la experiencia." (E1 R18).

Most participants focused their L2L activities in a conception of teaching and learning that conceives the child as a subject of rights, protagonist of their own learning. (...) "propuestas que

tengan la posibilidad de ser, del hacer, del conocer (...) que sea partícipe desde la construcción de los conocimientos propios" (E1 R18). They refer to a pedagogy that is active and critical, that children participate in the construction of their own knowledge.

Discussion

In the four participating countries, teachers reported using a diverse set of activities to foster L2L. Teachers were aware that these practices were used for favouring L2L in their classrooms. However, some of them could only name the activity. They were unable to indicate explicitly which L2L elements were being fostered using such activities. At the same time, we observed important differences not only in the number and type of activities conducted but also in their pedagogical significance.

Results showed that participants in Spain reported a wider set of activities to favour L2L than their peers in other countries. In addition, they were better able to identify the L2L components that they favour through their practices, and they reported more activities with great potential of favouring L2L than elsewhere. The active teaching-learning process promoted in the Spanish curriculum was reflected in teachers' reports. Further, we observed alignment between curricular guidelines and pedagogical practices. The fact that L2L has been part of the curriculum for a longer period than in other countries may explain the greater diversity of activities; and, the deeper understanding of how teaching practices favour L2L elements.

In Italy, results were also in line with the objectives of the preschool curriculum. This may explain why most Italian participants were able to report a wide range of L2L components when explaining their practices. In Mexico, in the transitional context of education policy, these findings suggest the need to re-examine collectively if this competence were to be reassessed and incorporated in the general aims of education. In the Uruguayan case, teachers' pedagogical thinking is in accordance with the foundations of the social, affective-motivational and metacognitive dimensions of L2L as defined in our conceptual framework (Stringher, 2016). Hence, L2L is not a completely unknown concept to teachers. Further, the search of meaningful learning, that Uruguayan teachers promote, is compatible with some elements of L2L and it is associated with motivation, collaboration and positive attitudes toward school and learning (Sellés, 2006). Given the small number of interviews, further research is needed to understand the factors behind the differences observed.

In all participating countries, we found that teachers' pedagogical practices contained elements of various dimensions of our L2L framework. The same activity may be associated with metacognitive, affective-motivational, social or cognitive components. In this sense, we argue that the activities associated with numerous L2L elements have greater potential of favouring L2L. This is in line with the theoretical perspective used in this research; that is, that L2L dimensions are articulated and are mutually influenced by each other, while interacting in a complex way with the environment in the learning process (Demetriou, Spanoudis & Mouyi, 2011).

Collaborative work, mentioned in all countries, is a practice that promotes not only a relationship with others, but also a development of shared regulation of collective activity (Hadwin & Oshige, 2011). As the authors point out, this activity can also be interpreted as regulation in the metacognitive sense. It is a technique that favours the use of available knowledge and tools to solve a common problem, allows criticism and behavioural and emotional regulation.

Communication/dialogue is another type of activity that favours the development of the metacognitive dimension as well as other L2L dimensions. In previous research, dialogue has been identified as a space that allows for self-reflection and the dialogic construction of the self (Mercer & Littleton, 2007). Although it cannot be said that dialogue is the central element of the educational practice of the teachers, it is an element that is articulated with other activities that together, indicate a favourable configuration for the development of L2L.

The affective-motivational dimension, which is identified in many of the activities reported, is a necessary ingredient of daily educational work. This aspect has been highlighted by Claxton (2008) who argues about its importance for lifelong learning in terms of the confidence, security and willingness to face positively challenging situations.

Similarly, the social dimension and the construction of meaning are associated with most of the identified activities. This is not surprising as the social dimension is core in ECE. The theoretical importance of this dimension is unquestionable. Following the socio-cultural tradition represented by Vygotsky, the social cannot be understood only as the means in which learning occurs but learning is social from its genesis to its manifestations or expressions (Rogoff, 1990).

Educational systems can promote the development of L2L, starting in the early years and gradually promoting this competence in subsequent school levels. Its teaching can be done through specific activities, but its learning efficacy is dependent of the whole educational experience. For example, evaluations of the Montessori programme and of other ECE approaches favouring elements of L2L (Reggio Emilia and the Developmentally Appropriate Practice) show positive effects on promoting such elements (e.g., social-problem solving, attitudes towards learning, motivation and curiosity) (OECD, 2015b). The evidence above is relevant and encouraging. It suggests that through rich pedagogical practices teachers can help build the L2L blocks needed for the development of more complex L2L elements in subsequent stages.

One limitation of our findings is that they may not capture all the activities that teachers use to favour L2L. This is because we focus our analysis in questions 18 and 19, located almost at the end of the interview. Teachers may have mentioned some L2L activities in previous questions but did not mention them here or mention them with less detail. This may be because they did not want to repeat themselves or because they were not aware that such activities favour L2L components. For example, meaningful guided play-based activities, which are part of ECE teachers' daily practices, were less reported in the questions analysed. Nevertheless, they contribute most to learning, curiosity, imagination and creativity (Stephen, 2010).

Considering the qualitative nature of our study and the small sample size of interviews, our study does not allow generalising these results to practices of other teachers in each of these countries. Additionally, it does not allow generalisation to other settings. For instance, the results that emerge from Spaniard teachers refer to the Community of Cantabria, mainly to urban middle-class schools. Hence, they are not representative of the whole of Cantabria nor of teachers in other communities of Spain. In the same sense, the Mexican participants, all located in the Metropolitan Area of Mexico City cannot be taken as representative of such a culturally diverse country as Mexico. Future research is needed to corroborate these findings.

This manuscript contributes to research in this area. It provides insights into the elements that ECE teachers recognise as constitutive of their pedagogical practices related with L2L.

The results provide evidence in favour of the transversality of activities that promote learning to learn, which can constitute an important basis for the design of strategies to promote this competence. In addition, we observed that some activities have greater potential of favouring L2L because they mobilizes a greater number of elements of this competence. Nevertheless, results suggest that a set of practices is needed to mobilise different elements of L2L; and, thus, achieve a holistic development of this competence.

Overall, these findings suggest that activities promoting L2L are present in the four participating countries. The national curricular frameworks, teachers' educational training, and cultural differences may explain the differences in the pedagogical approaches and their significance. This study provides exploratory insights into what ECE teachers do to foster L2L. Including this competence in the curriculum guidelines is a first step in promoting its development. Yet, other strategies such as teacher training and support are key to mobilising practices that favour this and other competences. Further research is needed to provide evidence in whether curricular guidelines help raise awareness and mobilise the use of practices to promote this competence; and, to identify the areas where teachers need support to prepare children from the early years to become better learners throughout life.

Acknowledgements:

We would like to thank Ana Castro, Hugo Brito, Cristina Stringher, Bani Makkar and the anonymous reviewers for their helpful comments and suggestions. Special thanks as well to the researchers who conducted the interviews for this study and to participating teachers who shared their views and experiences.

Referencias / References

- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Brito, H., Torti, D y Malheiro, A. (2020). Diseño, traducción y adaptación de una entrevista sociocultural a docentes sobre Aprender a Aprender, *Aula Abierta*, 3, 245-260.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. En F. E. Weinert y R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Caena, F. y Stringher, C. (2020). Hacia una nueva conceptualización de Aprender a Aprender. *Aula Abierta*, 49, 3, 207-216.
- Cámara de Diputados del Congreso de la Unión (2019, septiembre 30). *Ley General de Educación*. México: Diario Oficial de la Federación. Disponible en http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Claxton, G. (2006, 6 de septiembre). *Expanding the capacity to learn: a new end of education?* (Discurso de apertura), Conferencia Anual de la Asociación Británica de Investigación Educativa. Universidad de Warwick. Disponible en <http://www.building-learningpower.com/wp-content/uploads/2015/09/19.pdf>
- Claxton, G. (2008, enero). Cultivating positive learning dispositions (Draft Chapter). En H. Daniels, H. Lauder y L. Porter. *Routledge Companion to education*. Londres: Routledge. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/238752729_Cultivating_positive_learning_dispositions/link/0deec52b80e9213e99000000/download
- Claxton, G., Costa, A. y Kallick, B. (2016). Hard thinking about soft skills. *Educational Leadership*, 73(6), 60-64.

- Comisión Europea (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. In Official Journal of the European Union. Disponible en:
- Comisión Europea (2018). Proposal for a council recommendation on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union. C 189/7. Disponible en: <http://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>
- <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>
- Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia (CCEPI). (2017). *Marco curricular para la atención y educación de niños y niñas uruguayos desde el nacimiento a los seis años*. Montevideo, Uruguay: Autor. Disponible en http://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/bibliotecaweb/marco_curricular_primera_infancia_digital_opti.pdf
- Demetriou, A. (2014). Learning to learn, know, and reason. En R. Deakin Crick, C. Stringher y K. Ren (Eds.), *Learning to learn. International perspectives from theory and practice* (pp. 1-43). Londres: Routledge.
- Demetriou, A., Spanoudis, G. y Mouyi, A. (2011). Educating the developing mind: towards an overarching paradigm. *Educational Psychology Review*, 23, 601-663. doi: 10.1007/s10648-011-9178-3
- Gobierno de España. Ministerio de Educación y Formación profesional (2013) *Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE). Disponible en <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/inicio.html>
- Hadwin, A. y Oshige, M. (2011). Self-regulation, corregulation, and socially shared regulation: exploring perspectives of social in self-regulated learning theory. *Teachers College Record*, 113(2), 240-264. Disponible en <https://pdfs.semanticscholar.org/4011/795f863481799a52c4ea92209fba304de99f.pdf>
- Hautamäki, A., Hautam-ki, J. y Kupiainen, S. (2010). Assessment in schools -learning to learn. En P. Peterson, E. Baker y B. McGaw (Eds *Encyclopedia of education*, 32, (pp. 268-272). Oxford: Elsevier. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/230633859_Assessment_in_Schools_-_Learning_to_Learn/link/5a8182f6458515ce6140af13/download
- Hautamäki, J. y Kupiainen, S. (2014). Learning to learn in Finland: Theory and policy, research and practice. En R. Deakin Crick, C. Stringher y K. Ren (Eds.), (2014). *Learning to Learn: International perspectives from theory and practice* (pp. 179-205). Nueva York, Estados Unidos: Routledge. doi: 10.4324/9780203078044-9
- Hoskins, B. y Fredrikson, U. (2008). Learning to Learn: What is it and can it be measured? *JRC Scientific and Technical Reports*. Italia: Comisión Europea. 23432 EUROS, ISPRA. Comisión Europea/Centro Común de Investigación/CREL.
- Kupiainen, S., Hautam-ki, J., y Rantanen, P. (2008). *EU pre-pilot on Learning to Learn. Report on the compiled data*. Finlandia: Universidad de Helsinki.
- Mayorga, F., Gallardo, G. y Jimeno, P. (2015). Evaluación diagnóstica en Andalucía; una investigación del área "competencia matemática", *Aula Abierta*, 43(1), 47-53.
- Mercer, N. y Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking*. Londres: Routledge.
- Ministero dell'Istruzione dell 'Università e della Ricerca (MIUR). (2012). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Roma, Italia: Autor.
- Montroy, J., Bowles, R., Skibbe, L., McClelland, M. y Morrison, E. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology*, 52, 1744-1762
- OCDE (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. París: OECD Publishing.
- OCDE (2015a). *Habilidades para el Progreso Social. El poder de las habilidades sociales y emocionales*. París: Publicación de la OCDE
- OCDE (2015b). *Early Childhood Education and Care Pedagogy Review, England*. París: Publicación de la OCDE. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/early-childhood-education-and-care-pedagogy-review-england.pdf>
- Paramo Iglesias, M. B. (2017). Bajo el Paraguas de Aprender a Aprender: Las Capacidades Metacognitivas en Educación Infantil. En M. B. Paramo Iglesias. (Coord.). (2017). *Conociendo el Aprender a Aprender y su Metamorfosis en Educación Infantil* (pp. 27-48). Madrid: La Muralla.
- Patera, S. (2018). Learning to learn in Latin America: A qualitative-quantitative comparative analysis of national curricula and educational systems of compulsory education in Latin America. *Working Papers INVALSI*, 32, 1-56.
- Paour, J. L., Cèbe, S. y Haywood, H. C. (2000). Learning to learn in preschool education. Effect on later school achievement. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 1, 3-25.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. Nueva York: Oxford University Press.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y de estudio para la educación básica*. México: Autor. Disponible en <https://www.planypogramasdestudio.sep.gob.mx/index-Descargas.html>
- Sellés, N. P. (2006). Estado real de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, 34(88), 53-71.
- Senado y Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay (2009). *Ley general de educación no 18.437*. Disponible en <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/ley-temp5242045.htm>
- Shonkoff, J. y Phillips, D. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, D.C, Estados Unidos: Consejo Nacional de Investigación e Instituto de Medicina, Academia Nacional de Prensa.
- Sprung, M., Münch, H. M, Harris, P. L., Ebesutani, C., y Hofmann, S. G. (2015). Children's emotion understanding: A meta-analysis of training studies. *Developmental Review*, 37, 41-65.
- Stephen, C. (2010). Pedagogy: the silent partner in early years learning, *Early Years*, 30(1), 1-14.
- Stringher, C. (2014). What is learning to learn? A learning to learn process and output model. En R. Deakin Crick, C. Stringher y K. Ren (2014). *Learning to Learn: International perspectives from theory and practice* (pp. 9-41). Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Stringher, C. (2016). Assessment of Learning to Learn in Early Childhood: An Italian Framework. *Italian Journal of Sociology of Education*, 8(1), 108-128. doi: 10.14658/pupj-ijse-2016-1-6.
- UNESCO (2002). *EFA Global Monitoring Report: Education for all – Is the world on track?* París: UNESCO.
- Walker, C. M., Gopnik, A. y Ganea, P. (2015). Learning to learn from stories: children's developing sensitivity to the causal structure of fictional worlds. *Child Development*, 86(1), 310-318.